

だ」

おらは柵を手にとり、やつらもオールをこぎはじめた。ひとこぎ二こぎしたあたりで、おらは言った。

「きつととうちゃんは感謝すると思います。筏を岸まで引っぱるのを手伝って下さいって、誰に頼んでも、みんないやがつていっちまうし、ぼくひとりじゃできないんですから」

「そりゃ、ひでえことをしやる。しかし、おかしいな。おい、小僧、おまえのおやじの病気は何だ？」

「それは——その——ええと、べつにたいしたことじゃありません」

二人はこぐのをやめた。筏までは、もうほんのわずかという所まで来ていた。なかのひとりが言った。

「うそをつけ。おやじの本当の病気は何なのだ。正直に答えろ。さもないと、ためにならねえぞ」

「言います、正直に言います——でも、お願いだからいかないで下さい。あの——あの——おじさんたちが先にこいで行ってさえ下されば、ぼくがみよし綱を投げますから、そうすれば筏のそばへ来なくてもいいですよ——お願いします」

「舟を戻せ、ジョン、舟を戻せ」ひとりが言った。二人はオールを逆さにこいだ。「そこをどけ、小僧。風下へ寄れ。ちくしょう、風に乗ってこっちへ飛んでくるぞ。おめえのおやじは天然痘にかかっているんだ。おめえもようく承知しているくせに、なぜそんならそうとはつきり言わなかったんだ？ そこらじゅうにまき散らしてえのか？」

「だって」おらは、べそはかきながら言った。

「はじめはみんなに話しました。すると、みんな、ぼくたちを置きざりにして、いっちまったんです」(pp. 89-90/上 pp. 167-170)

密度の濃いエピソードの後、ハックは、内的対話(シヨーン (Schön, 1983) のいう「状況との会

話)において、新しい活動を生成するための新しい一般的モデルを定式化する。

二人は行ってしまった。おらは筏の上へ戻ったが、いやな気分がなかった。だって、自分でもまちがったことをしたのがよく分かっていたし、正しいことをしようとしてもおらにはできねえと思つたからだ。小さいころのやり始めが正しくなかつた者は、もう見込みがねえんだ——いざという時に支えになつて、最後までやりとげさせてくれる後ろ立てがねえから、負けちまうんだ。

それからおらは、ちよつと考えて、待てよ、とひとりごとを言つた——かりに、正しいことをして、ジムを引き渡したとしたら、今よりいい気分になつていただろうか？ そうはならねえ。いやな気分だろう——今と全然同じ気分だろうよ。それじゃ、せつかく正しいことをやろうとしたつてなんの役に立つ？ 正しいことをするほうが骨が折れて、まちがつたことをするほうが骨が折れねえ

ハックの新しい一般的道具は、一種の実用的道徳哲学である。彼はそれをまとつて、奴隷制の古い社会的規範から発する「悪い良心」の攻撃に立ち向かう。このモデルは、ハックに提供された新しい活動、つまり「ブルジョア・リベラルな生活様式の活動」(それを与えられた新しい活動 (the given new activity) と呼ぼう)の表れであり、またそれを先取りしたものとなつている。しかし、このモデルは、すでに新しい内的矛盾——ブルジョア・リベリズムとラディカルな道徳的アナ・キズムのあいだの矛盾——の種子を内包している。

で、しかも報いは同じならば？ おれは、ぐっと
つまつて、それに答えられなかった。そこでおら
は、そんなことでよくよするのほもうやめにし
て、これから先はいつでもその時にいちばんやり
やすいことをやろうと思つた。(p. 91/上 pp. 171

—172— 強調は引用者)

この本の残りの部分は、新しい活動のモデルの実践的適用について書かれている。そこでは、一時的に二人のベテン師(古い活動のタイプである奴隷制のなかでの放浪生活を代表する)が加わったり、最後にはトム・ソーヤー(与えられた新しい活動であるブルジョア・リベラリズムを代表する)が加わったりして、行為から集団的活動への転換が、小さい規模ではあるが生じている。

この実践的な適用と一般化は、直接的にスムーズに行われたわけではない。川を下っていく過程で成し遂げられる新しい解放の行為は、全体としては古い放浪者の活動形態に従属している。周りの状況と二人のベテン師は、繰り返して新しい解放の行為を台無しにする——ハックとジムのつながりは壊され、ハックはひとりで行わなければならず、またジムも孤立して捕らえられる。古い活動と与えられた新しい活動とのあいだの争いは、トム・ソーヤーが最後に登場してようやく後者が勝利するかたちで解決する(トウエインはハックにトムのふりをさせるといふ巧妙な結末を考え出して、与えられた新しい活動への移行を擬人化している)。

しかし、古い活動と与えられた新しい活動とのあいだの争いは、適用と一般化の段階におけるもつとも本質的な緊張ではない。もつと重要な（そしてあまり気づかれない）側面は、何かまったく新しいものが、社会的によく知られているこの二つの活動形態のすぐわきで生じているということである。問題を含んだあるアンビヴァレントな状況において、ハックの行為は古い活動と与えられた新しい活動の両方の限界を質的に超える結果を生み出す。こうした行為は、外見的には、ほとんどカkastロフィーと言つていいほどの激しい混乱のかたちをとる。そのような状況が二つある。

最初の状況では、ハックはひよんなことからジムと離れて、一時的に上流階級のグレンジャーフォード家で生活することになる。この家族は、別の上流階級の家族と反目しあつてゐる。ある日、グレンジャーフォード家の娘ソフィアが、ハックに教会から自分の聖書を取つてきてくれるよう頼む。ハックはこれがいけないことだと分かっているが、しかし、なんとか少女を手助けしてやる。この行為は、古い放浪の活動にとつても、新しいブルジョアの実用主義の活動にとつても何の価値ももたない。その聖書には、恋人同士——ソフィアと敵対する家族の息子——の駆け落ちの時間についてのメモが挟んであつたのだ。流血騒ぎが始まるが、恋人たちは救い出される。

二番目の状況では、二人のペテン師がハックを手下として使つて、親をなくしたばかりのウィルクス家の少女たちの全財産を盗む。ハックは、ペテン師のあとをつけていつて、お金の隠し場所を知る。そしてそのお金をとつてきて、別の場所に隠す。彼は命がけで、起こつた出来事を少女のひとりに知らせる。ペテン師もハックも結局はつかまるのだが、かろうじて公衆の面前での鞭打ちは免れ、一方、少女はお金を取り戻す。ここでもまた、ハックの行為は、古い活動、新しい活動のどちらの論理的帰

結でもなく、逆に、両方を危機にさらすものなのである。

(川での最初のダブルバインド状況に似た)これらの状況において、ハックは、第三の活動を示す活動を発達させる——私が創造された新しい活動 (the created new activity) と呼ぶ活動が現れたのだ。こうした行為は、V・P・シンチェンコのいう「解放された縛られない行為」(第2章参照)、ペイトソンの論じる学習IIIでの「自己」の喪失「忘我の心境」(本章)を思い出させる。ペイトソン (Bateson, 1978, pp. 63-64) は、「報酬も賄賂も露ほども期待しない」登山家と音楽家の行為を例として用いながら、非病理学的なダブルバインドの概念を拡張する。ショッター (Shotter, 1982, p. 47) は、そうした行為は、「行為を実行に移す前にまず思考の上で行為のプランを立てなければならぬ存在から、行為をしながら何をやるべきかを知っていく存在への」主体の転換を含んでいると指摘している。

ゲームをしているとき、人々が短時間ではあるもののそのような経験をすることは珍しくない。人々は東の間、「ゲームするモノ」になる。それは「ゲームに我を忘れて」、プレーに「没頭している」状態である。そのようなとき、明らかに、プレーヤーはそのような状態に気づいていないのではないが、自分に要求されていることをやろうと努力する、必要がない。何をするかがおのずからわかるのだ。(Shotter, 1982, p. 48)

これらの行為は、ハックの新しい一般的モデルのもつ、ラディカルな道徳的アナーキズムに対応し

ている。このラディカルな道徳的アナキズムは、ハックをトム・ソーヤーの人格とは全く別の次元の人格にする。トムにとつて、ジムを自由にすることは、安全な想像上の冒険にすぎない。トムは、ジムが本当は自由を認められていることを知っているが、このことをハックとジムには話さない。ハックにとつて、ジムを自由にすることは、きわめて真剣な道徳的、実存的な闘いである。トムが登場する直前に、ジムは捕らえられ、ハックは再びダブルバインドに直面する。

おらは、息を止めるみたいにしてちよつと考えてから、心の中でこう言った。

「よし、こうなつたら地獄へ落ちてやれ」(…)

恐ろしいことを考えて、恐ろしいことを言ったもんだけど、もう口から出ちまつたことだ。おらはそれをそのままにして取り消さなかつた。悔い改めようなんて、もう考えなかつた。そんなことはいっき頭の外へ押し出しちまつた。おらは悪者に育てられたので、悪者のほうが性に合っていて、その反対のほうはだめなんだから、また悪者に戻ろう、とおらは言った。そしてまず手はじめに、ジムを奴隷の身分からまた救い出す仕事にとりかかろうと思つた。その後でもっと悪いことを考えついたら、それもやつてやろうと思つた。いったん悪の道にはまりこんで、もう抜けられないとなつたからは、とことんまでやつちまつたほうがいいんだ。(Twain, 1950, p. 214/下 p. 112)

「ハックルベリー・フィン」を名著にしているゆえんは、まさにこのような質、つまり、与えられた選択肢をこのように超えて進んでいくところにある。

そして、この本の文体、つまりハックの文体は、『アングル・トムの小屋』にみられる扇情家のプロバガンダよりはるかに深い説得力をもって奴隸制を告発する作品に仕上げている。ハックは、受け身で平静で、見たところいつでも起こった出来事の犠牲者である。しかし、彼が自分をとりまく世界を受容し、また自分や他者に対する世界の振るまいを受容するその点において、彼は自分をとりまく世界より力をもっているといえる。なぜなら、彼は、そのことを他の誰よりもよく自覚しているからである。(Eliot, 1950, p. x)

マーク・トウェインは、次のようなハックの言葉でこの本を締めくくっているが、それを見れば、あたかもこの著者が最近接発達領域の概念をもっていたかのように思われるのである。

でもおらはみんなより先に、インディアン地区に向かつて飛びださなけりやならねえみたいだ。だって、サリーおばさんはおらを養子にして教育しようと思ってるらしいけど、そいつはごめんだからな。一度でこり、こりだよ。(Twain, 1950, p. 292/F, p. 255)

8 理論的教訓

この事例分析から何が学べるだろうか。

第一に、レオンチェフ (Leont'ev, 1981, pp. 402-403) のいう「理解されただけの動機」は学習活動の比較的遅い段階で現れるということである。二つの活動・動機のあいだ、つまり、古い活動と与えられた新しい活動のあいだで矛盾がすでに外化された段階を、それは表しているのである。この「理解されただけの動機」が早い時期に教授・学習として無理に持ち込まれると、学習活動の初期の段階の展開——言いかえれば、第一の矛盾（欲求状態）と第二の矛盾（ダブルバインドの創出）の出現——を隠したり妨げたりすることになる。

第二に、学習活動によって生み出される新しい活動には二つの側面があるということである。すなわち、与えられた新しい側面と創造された新しい側面の二つである。与えられた新しい側面は、文化の先端部分によって与えられるものである（たとえば、ハックルベリー・フィンの事例では、実用主義的なブルジョア・リベラリズムによって与えられた）。他方、創造された新しい側面は、新しい行為が予期していた以上に豊かな結果を生み出し、与えられた新しい活動の制約を、より広い、制御不能なものへと変えながら、拡張し、転換し、さらには打ち破るときに現れるものである。このように、実現された新しい活動は、先端の代表者たちが企てたものと、決して質的に同一ではない。これはまた、「適用と一般化」というつましい言葉が、創造と驚きの真の本質をになつていているということも表している。

教授・学習の観点からすれば、最近接発達領域についての私の定義は、次のようなことを意味している。すなわち、学習者にとっては新しいが社会的には既存の（あるいは支配的な）形態を獲得させることを目指すだけでなく、歴史的に新しい活動形態を発達させることを目指すときにのみ、教授と

学習は最近接発達領域の内部で動いていく、ということである。歴史的に新しい活動形態の発達を目指すということは、学習者に随伴して教室の外の学習者の生活活動へと入っていく教授・学習実践を意味する。それはまた、学習者のなかに、また学習者のあいだに、真の拡張的学習活動を形成する必然性をも意味する。教授・学習の課題はこうして二重性をもつことになる。すなわち、学習活動を発達させること、および中心的活動——たとえば、労働（もちろん、初期教育の時期には、学習活動それ自体が中心的なターゲットとなる活動だが）——の歴史的に新しい形態を発達させることである。ハックルベリー・フィン¹は、拡張的学習活動のための媒体を意識的に作ったり使ったりすることなく、最近接発達領域の旅を続けた。しかしながら、その旅で次々に現れた構造は、新しい媒体が活動システムに持ち込まれるときに現れる構造と基本的に同じである。

しかし、いったいどうすれば、教授・学習がハックルベリー・フィンの旅にいくらかでも似たものをもたらすことができるのだろうか。

教授・学習は課題によって操作される。教授者の課題と学習者に知覚された課題が同じであることはめつたにない。このことが考慮されない場合、学習者は、「何をさておきその課題をやっていない」と、低く評価される」(Newman, Griffin & Cole, 1984, p. 190) ことになる。そうならば、「学校での活動は、私が世界に適應することを助けてくれるものではなく、私が適應すべき世界の一部となってしまう」(Halliden, 1982, p. 138)。

「全体的課題」はこうして、とりわけ、活動、あるいはそれを助機づける高次の目標の文脈のなかで考

慮される課題となる。課題があるとき、そこには常に、全体的課題がある。しかし、実験室や教室のよ
うな場面では、あるいは階層的な分業が行われているところでは、高次の目標が行為者の個人的コント
ロールの下におかれることはない。(…)標準的な実験室実践では、達成しようとしている目標を可能な
限り完璧にコントロールしなければならず、したがって、主体が自分自身の目標を定式化するよう求め
られることは決してない。主体はただ、問題の一部——解決部分——にのみ対面させられるにすぎない。
(Newman, Griffin & Cole, 1984, pp. 191-192)

ここに引用した著者たちのいう「全体的課題」とは、本質的にはサイデル (Seidel, 1976) のいう
「開かれた問題」と同じである。開かれた問題はそれ自身の一般化と正当化を含む。閉じた問題は、
操作的解決の部分だけを含む。認知心理学における問題解決の研究は、主として後者を扱ってきた
(例外として、Chaiklin, 1985)。

この章の初めで、問題・課題・目標は、学習II、すなわち個人的行為のレベルに属するとした。
「文脈の文脈」から生じた、つまり全体的活動から生じた新しい課題を一般化・定式化するだけでな
く、所与の問題や課題を疑問視し、その範囲を打ち破ることは、学習IIから学習IIIへの変換を示す過
程である。

言いかえれば、興味を喚起するために必要なことは、目標を示し、行為や所与の目標の方向づけを動
機の点から正当化しようとするのではない。それとは対照的に、動機を創り出し、当面の教科内容に

おける目標（ふつうは、媒介的・「間接的」な目標の全体的システムである）に達する可能性を開くことである。（Leont'ev, 1978, p. 182）

もちろん、教科を習得するときには（一般的な種類の知識や科学を習得するときとまさに同じように）、認知がその人の生活においてどんな位置を占めているのか、つまり、認知がその人にとって現実の生活の一部なのか、それとも外的に生活と結びつけられた条件にすぎないのか、ということが決定的に重要である。（…）学習が生活のなかに入っていくこと、学習者にとって生き生きとした意味をもつことが必要である。（Leont'ev, 1978, p. 185）

したがって私たちは、学習の動機を涵養するという問題を、生活の発達、つまり、子どもの現実の生きた諸関係の内容の発達と結びつけて語らなければならぬのである。（Leont'ev, 1978, p. 186）

この要件は、自然な行為場面での学習というピアジェ流の考え方とはずいぶん異なっている。ここで私たちが関心をもっているのは、「現実の生きた諸関係」の適正な形態としての社会・歴史的活動である。ホールデン（Halden, 1982, p. 139）は、彼が観察したクラスでは、実際的で探究的な性格をもったさまざまな「同化的行為」にもかかわらず、教授と学習は生徒の「準拠枠を広げる」結果にはならなかった、と指摘している。こうした行為は生徒の生活活動とは切り離されたままだった。ホールデンはまたこうも言っている。「与えられた問題は生徒のトータルな生活状況と葛藤すること

になるので、そうした問題に生徒が取り組むのは、実際的に不可能である」(Halden, 1982, p. 132)。
ハックルベリー・フィンの学習は、彼の生活活動をベースにしていたのであって、素朴な意味での「拡大」や「結合」のなかで起きたのではなかった。発達のみにて有効な学習、ヴィゴツキーのいう「よい学習」は、古い生活活動の内的矛盾のなから生まれてくるものである。

ハックルベリー・フィンの事例では、ダブルバインドは、むきだしの形で個人と接触する社会生活の内的矛盾として、「偶発的に」つくりだされた。しかし、これは教授・学習ではない。教師は意図的にダブルバインドを活性化することができるのだろうか。

ダブルバインドの具体・歴史的で分析可能な特徴に粘り強くつきあうならば、それは明らかに可能である。その前提条件は、教師が発達させたい活動の内側から、道を切り開くことである。これは、教師が生徒の学習活動の二重性格と内的矛盾を出発点として取ることを意味する。教師は、まず分析的・歴史的に、次に仮説として、最後には実際の課題のかたちで、この活動の最近接発達領域を作りだす。教師はむきだしのかたちで学習者自身の生きた活動の矛盾に学習者を立ち向かわせる、修羅のような指導者として行為することになる。

以上のことが意味するのは、発達のみにて有効な、拡張的教授・学習の適切な単位は、個々の課題ではなくて、最近接発達領域の段階構造 (phase-structure) に対応する学習活動の活動生成の全サイクル、だということである。

ダヴィドフ (Davydov, 1982, p. 42) は、学習活動の構成要素となる学習行為を次のように述べている。

- 1 転換——考察中のシステムの一般的关系を見いだすために、状況を転換すること
- 2 モデル化——問題としてゐる関係を、物質的・図像的・記号的な形態でモデル化すること
- 3 変換——関係の諸性質をそのオリジナルな形態で検討するために、関係のモデルを変換すること
- 4 演繹と構成——特定の具体的・実際的問題を、一般的な解法をもつものとして、演繹し構成すること
- 5 コントロール——先行する操作をコントロールすること
- 6 評価——一般的な方法の習得の度合いを評価すること(…)

こうした学習行為と、ハックルベリー・フィンの事例に関連づけて述べた最近接発達領域の段階と
 のあいだの類似性に気づくのは比較的容易だろう。今や、最近接発達領域のこの段階構造は拡張の一
 般的サイクルとして記述できる(図3・3)。

このサイクルでは、転換1は、ダウイドフの第一の学習行為、つまり思考実験、内的対話などに
 よって初期のダブルバインドを変換することを指している。しかしながら、この段階には複雑な下位
 構造——古い活動の構造のなかの新しい対立要素の出現、この矛盾のダブルバインドへの悪化、反省
 的分析、実験(「徹底した行為」)——がある。

対象／動機の構成の段階は、ダブルバインドの制約を破り、後続の活動への新しい一般的モデルを
 構成するための「スプリングボード」(Kedrov, 1972: 本書第4章参照)として機能する、新しい特
 殊な第一の道具を見いだすことから始まる。対象／動機の構成は、モデル化と切り離せない。対象は

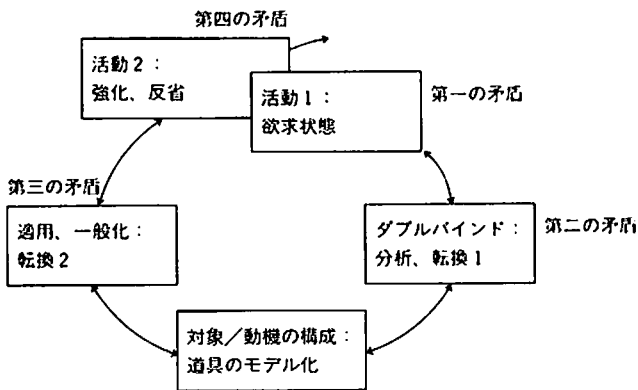


図3・3 最近接発達領域の段階構造

その特殊な道具をモデル化することを通じて構成され、モデルは対象を扱うための一般的な道具になる。モデルは与えられた新しい活動のモデルであるが、しかし、創造された新しい活動の先取りとなる行為を生み出す隠れた内的矛盾も含んでいる。この段階にはまた、ダヴィドフの第三の学習行為——モデルを転換し「純粹形態」でその特質を検討する段階——も含まれている。

適用と一般化の段階は、行為から活動への転換（フレータスとリシンのいう転換2）を意味する。実際、主体は、与えられた新しい活動のモデルに対応するある行為を実行し始める。こうした行為は、最初のうちは、多かれ少なかれ、古い活動の抵抗形態や動機に従属している。新しい行為は、それを压倒しようとする古い活動によって混乱させられる。しかし創造された新しい活動の前兆によって引き起こされる、より理解困難だがより重要なタイプの混乱もある。したがって、転換2は、社会的に新しい

もの、教授者が予想していなかった結果が誕生する場所である。

活動2の段階では、与えられた新しい活動と創造された新しい活動の矛盾をはらんだ統一体である新しい活動形態が強化される。この段階は、本質的に反省的で、自己の意識化に向かう性格をもっており、ダヴィドフの最後の二つの学習行為を含んでいる。

新しい活動（活動2）の強化は、大きく三つの下位段階に分けられる。第一に、活動は、新しく創造された道具（たとえば、子どもキャンペーンの事例における手紙）のシステムの適用、拡大、一般化として現れる。この下位段階は、攻勢的だがいくぶん反復的でもある。ある意味で、新しい活動の基本的な考え方は、ほとんど余すところのないやり方で——本質的には、活動の構造の上部にある小三角形（生産の部分）の範囲内で——、再生産され強化される（図2・6）。

第二の下位段階は、強さは減じつつ、脱中心化は高まっていくという形で現れる（水の中に投げ込まれた石が作りだす環状の波を思い起こしていただきたい）。この下位段階は、本質的には、さらに新しい道具のバリエーションであり、その創造でもある。新しい活動は多様化によって強化され、新しい手段——ときには活動の開始者にとって驚きであったり違和感のあるものであったりする——の生産を始める。新しい活動は、古い活動の抵抗構造と共存し、競合せざるをえない。新しい活動の存続は、それ自身の社会的な「インフラストラクチャー」——すなわち、交換と分配の三角形（図2・6の下の部分）を形づくるルール、共同体、分業——をうまく創造できるかどうかにかかっている。新しい活動が生産の小三角形の内部だけにとどまっているなら、それはじきにエネルギー的・物質的な資源を使い尽くすだろう。言いかえれば、新しい活動が存続し続けるためには、それは主体に

とつての生活活動でなければならぬし、また、隣接する諸活動のための真に社会的な活動でなければならぬ。

強化の第三の下位段階においては、新しい活動システムは、もはや新しくはない。焦点は活動と外部との関係におかれている。逆説的だが、このことは、活動システムが自己防衛的になりカプセル化を始めるということも意味する。しかし、新しい活動は、閉じたシステムではない。それは、とりわけ、その対象活動の結果を生み出し、その道具・生産的活動によつて生産される手段の実行を伴わずにはいない。要約すると、新しい活動は、さまざまな活動のネットワークのなかで他の活動と共存し、相互作用しなければならぬのである（図2・7と図2・11を思い起こしていただきたい）。

第2章で指摘したように、これらの交互作用は、第四の矛盾によつて特徴づけられる。ここでは、新しい中心的活動は、隣接する諸活動のダイナミクスと競合し、それに合わせて調整されなければならない。この外向きの相互作用のなかで、新しい活動の隠れた第一の内的矛盾が新しい欲求状態に転換される。新しい活動と隣接する諸活動との相互作用（ジムの奴隷制とハックの放浪生活の相互作用のような）は、遅かれ早かれ、新しい中心的活動のシステム——それもいづれは新しいダブルバインドにいたる——のなかに、何らかの質的に新しい混乱的要素をもちこむのだ。その意味において、活動2から出ている矢印は、このサイクルの継続的性格を表している。

この全サイクルを拡張的学習の（したがって、発達の教授・学習の）基本単位として定義することは、かなり長期にわたる学習過程を扱うことを意味する。限定された共同体あるいは集団（たとえば、仕事場、学校、家庭、労働組合）の内部に、歴史的に新しい活動システムを徹底した形で形成しようとする。

表3・3 「ハックルベリー・フィン」の最近接発達領域の機起的構造

矛盾	段階	「ハックルベリー・フィン」の内容
古い活動の構成要素内部の第一の矛盾	欲求状態	社会的放浪主義：個人の私的な自由 vs. 公的な不自由の文化規範
古い活動の構成要素間の第二の矛盾	ダブルバインド	新しい主体の出現（ハックとジム） vs. 古い道具（回避モデル：「他人のことに頭を突っこむな」）
	対象／動機の構成	スプリングボード：嘘 新たな対象：共同の自由 新たな一般的モデル：「さしあたって手近にあることは何でもやる」（この新しいモデルの内的矛盾としてのブルジョアの实用主義 vs. ラディカルな道徳的アナーキズム）
これまでの活動と与えられた新しい活動／動機とのあいだの（理解されただけの動機と実行性のある動機とのあいだの）第三の矛盾	適用、一般化：与えられた新しい活動の構成要素である諸行為	奴隷制的放浪主義（二人のベテン師に代表される） vs. ブルジョア・リベラル的实用主義（トム・ソーヤーに代表される） ブルジョア・リベラル的な行為は古い活動形態によってかき乱されるが、また（それが予期以上のものを生み出すときには）創造された新しい活動の前兆的行為によってもかき乱される
新しい活動と隣接する諸活動とのあいだの第四の矛盾	活動2：反省、強化	

すれば、通常は数カ月あるいは数年かかる。しかも、その創造の期間、サイクルの各段階のあいだでは、繰り返し、前進や後退が見られるだろう。

「ハックルベリー・フィン」の最近接発達領域をここで、継起的なシステムにまとめておこう（表3・3）。

私の当面の目的からすれば、ハックルベリー・フィンの事例については短所もまた指摘できる。第一に、ハックルベリー・フィンは一匹狼である。この事例は最近接発達領域の集団的次元での問題や可能性についてはわずかな示唆を与えてくれるにすぎない。第二に、意図的な教授・学習は、ハックルベリー・フィンの事例においては何の役割も果たしていない。この事実は、教授・学習の適切性についての省察を制限するものである。第三に、活動2（強化と反省）の段階については、トウエインは実際上ふれていない。

9 第二の仲介的バランス

前章では、学習活動を「拡張による学習」として特徴づけた。この章では、学習活動を最近接発達領域を渡る道程として特徴づけ、この道程の継起的モデルを導出した。この道程の途上では、活動の主体の質的变化とともに、客観的かつ社会的に新しい活動形態の要素が生み出されることになる。

具体的な文学作品からの事例とあわせて本章で描きだしたモデルは、外からの介入や教授的努力か

らはほとんど独立した本質的に自発的な過程というイメージを与えるかもしれない。実際、文学作品からの事例は、学習活動に先だつて自然発生的に生じる活動の事例である。そこにみられた継起的構造は、基本的に学習活動の継起的構造と類似しているが、しかし、後者のもつ特殊な道具体は欠いている。

第4章では、この特殊な道具体の議論に向かうことにしよう。それは、理論的思考の、言いかえれば現実との理論的關係の、複雑な心理的形成物を表している。